



SEPTIEMBRE 24, 2013 INVESTIGACIONES

## Efectos secundarios

**Investigadores cordobeses analizaron qué genera en la subjetividad de los alumnos su paso por la escuela media. De cómo la matriz selectiva de la secundaria produce diferentes tipos de conflictos y tensiones en los procesos educativos, da cuenta el estudio sobre transmisión escolar.**

Enmarcado en un proyecto más amplio que dirigen Adela Coria y Nora Alterman sobre *Las condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos en las escuelas primarias y secundarias de*

*Córdoba*; el trabajo de campo realizado por Gonzalo Gutiérrez y María Eugenia Danielli durante casi dos años en una secundaria, ubicada en la periferia de Córdoba, buscaba analizar cómo los alumnos se apropian de aquello que la institución educativa pone a su disposición en términos de transmisión escolar y si ello variaba en función de cuál era su posición en la trayectoria prevista por el sistema.

“Teníamos la posibilidad de trabajar sólo a partir de los relatos docentes, pero seguramente íbamos a modelizar apreciaciones en el orden del déficit de los chicos”, señala Gutiérrez, magíster en Investigación Educativa por el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), profesor de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC y director del Instituto de Capacitación e Investigación de la UEPC, acerca de la metodología del estudio que consistió en entrevistas con los directivos, docentes y estudiantes del establecimiento situado en un barrio donde son frecuentes situaciones delictivas y allanamientos policiales por robos y comercialización de drogas.

“Nos pareció interesante preguntarnos –continúa explicando– cómo veían los estudiantes la institución, a los profesores, y cómo nosotros podíamos pensar algunos efectos de la escuela a través de la mirada de los chicos, porque probablemente ellos iban a poner en juego valores y principios vinculados a lo que ella les propone”. En este sentido, en el informe se señala que la transmisión –como categoría analítica para analizar los factores que afectan al proceso formativo de los sujetos; que como tal implica la institución simbólica del otro: cómo son visualizados y para qué son habilitados o no–, en general es abordada desde el punto de vista de quienes están preocupados por que se produzca –docentes, funcionarios especialistas, que la asocian a los contenidos que deben enseñarse–; y lo que aquí se buscaba era, además de reconocer esos saberes que la escuela pone a disposición de los adolescentes, abrir la pregunta sobre la manera en que los alumnos se posicionan respecto a ellos, en términos de adhesión, indiferencia, rechazo, entre otros.

En función de ello, los investigadores trabajaron con grupos de estudiantes de tres momentos diferentes del período de escolarización: 3°, 4° y 6° año. “Nosotros veíamos que en la escuela en general y en ésta en particular hay como una pirámide: una base amplia, con muchos alumnos y una cúspide muy pequeña. De los chicos que empiezan en 1° año, llegan a 6° menos del 40%. La masividad de la secundaria se focaliza en el primer ciclo. Recién los que finalizan el 4° año parecen estar predestinados a terminar”, señala Gutiérrez.

## **Exclusión: naturalización y resistencia**

En las entrevistas a los chicos de 6° año sorprendió que cuando analizaban por qué muchos de quienes eran sus compañeros habían abandonado sus estudios, tuvieran explicaciones que bien podrían corresponder a algunos docentes o padres: “Si uno se abstrajera de la referencia, no sabría si eso lo dicen los jóvenes o algunos de sus profesores”. “Eso”, de lo que habla Gutiérrez es de quién es la responsabilidad de que sus amigos hayan abandonado la escuela. “Era como que ‘bueno, la dejaron’, ‘no pudieron’, ‘tuvieron otros intereses’, no se dedicaron al estudio’, no les interesaba””, resume el investigador acerca de las respuestas brindadas por los estudiantes, que tienen en común “esquemas de apreciación que les permiten explicar la ausencia de antiguos compañeros a partir de atributos individuales que liberan de responsabilidad a la escuela y al sistema”. Así, opera una especie de naturalización de la exclusión escolar. Entre estos alumnos –se puede leer en el informe– la institución educativa “ha transmitido un sentido sobre el valor del esfuerzo individual y de otros, que se transforma rápidamente en un criterio para analizar qué se debería hacer o no con aquellos que no lo poseen”.

Los jóvenes que asisten a 4° año, y que por tanto parecen haber superado el riesgo de dejar la escuela, tienen un discurso similar a los de 6°. Cuando argumentan acerca de por qué los docentes no explican los temas que deben enseñar dicen que es porque “a la mayoría de los chicos no les interesa”. Así, los alumnos tienden a justificar y naturalizar que en ocasiones algunos profesores no abundan en explicaciones para determinados contenidos por el comportamiento de sus compañeros. “De esta manera, el principio de ‘libertad de elección’ y ‘responsabilización de los actos producidos en su nombre’ hace su aparición más cristalina, desplazando la consideración del derecho de todos de acceder a la enseñanza brindada por los docentes”, se afirma en uno de los párrafos de la investigación.

Las mayores tensiones, en cambio, se presentan con los estudiantes de 3° año, que son justamente quienes tienen mayor riesgo de quedar fuera del sistema y por ello impugnan el discurso y las prácticas escolares más comunes. Los testimonios recogidos reflejan el malestar: “Acá nadie hace nada, nadie se mueve por nadie”; “Yo me puedo llevar la computadora delante tuyo y nadie me va a decir nada”; “Nadie te da bola”; “Llegás tarde y no te dicen nada”; “Te pirás y no dicen nada, vos salís a la hora de clase y no te dicen nada, todo así”. De la misma manera, los estudiantes se quejan de la tarea pedagógica: “Nunca enseñaron nada”; “Somos unos analfabetos”; “No nos hacen trabajar”.

#### beres17-Gutierrez

Para ellos “la sensación de indiferencia, encierro y ausencia de enseñanza construyen un escenario de enfrentamiento con los docentes”, dice el informe. Así, “la relajación de normas y exigencias” cognitivas (que también aparece con los chicos de 4° y 6° año) tiene sentidos diferentes según de quién se trate. Mientras para los profesores y el equipo directivo “constituye una condición que posibilita que ‘muchos’ puedan permanecer en la escuela”; para los estudiantes es señal de “desentendimiento en relación a sus posibilidades de sostenerse subjetivamente allí”.

# Conflictos distintos

Las entrevistas les permitieron ver a los investigadores que los conflictos al interior de los grupos eran distintos y que el modo en que los estudiantes se apropiaban de los valores y principios también era diferente en función del tiempo y la manera de estar en la institución escolar. “La escuela parece producir mayores efectos a medida que los chicos están más en ella (a lo largo de los años y de forma cotidiana). A menor tiempo, se intensifica el trabajo de socializar a los adolescentes en el orden escolar”, explica Gutiérrez. Así, gran parte de los conflictos en el ciclo básico se relacionan con que los chicos aprendan las claves de organización para funcionar en la escuela –los tiempos de exámenes, la cantidad y las lógicas de cada una de las materias, los criterios de los preceptores–: los horarios de ingresos, de salida, las formas de vincularse con los compañeros, con los adultos, etc. Otra fuente de conflicto es la que se vincula con “los límites que están teniendo los procesos de inclusión educativa: las dificultades de algunos profesores para trabajar al interior del aula con todos los alumnos”.

En tanto, “los chicos que están entre 4° y 6° empiezan a internalizar algunos valores y a tener conflictos que son de otro tipo: de cuál es la legitimidad del orden propuesto por la escuela”. “Si en el ciclo básico lo que hay que hacer es que los chicos aprendan un orden; en el ciclo orientado lo que se juega es –no ya su presencia sino– si es justo o injusto. Si un alumno entiende, en 5° año, que el profesor le está faltando el respeto, es posible que llegue a una situación tensa, incluso de agresión: su manifestación puede ser la misma que en el ciclo básico, pero el origen es distinto”.

A su vez, en el ciclo orientado los jóvenes han internalizado algunas cuestiones ligadas a la persistencia de esa matriz selectiva de la secundaria, en la que “las dificultades de aprendizaje aparecen como problemas de los estudiantes, con escasos interrogantes sobre lo que pasa en torno a la propuesta de enseñanza”.

Sin embargo, Gutiérrez matiza acerca de las responsabilidades individuales en la escuela: “Uno podría decir que los docentes no se interesan por nada. Ahora, si se mira la tradición de la escuela secundaria, se puede preguntar en qué momento la enseñanza fue objeto de tratamiento específico”. Al analizar las transformaciones que ha sufrido el nivel en los últimos años, dada su masificación, las nuevas normativas que establecen su obligatoriedad –y en función de ello conminan a la escuela a resolver de manera distinta lo que antes hacían vía la exclusión– y la decisión política de reconocer a los jóvenes como sujetos de derecho, el investigador señala que todo ello “implica una fuerte demanda de cambio del trabajo de los profesores”. “Los docentes tienen que construir un tipo de legitimidad que no es de orden funcional, sino que surge a partir de la creencia compartida de que la forma de trabajo que se les propone a los estudiantes es la más adecuada y necesaria para ellos”, señala y completa: “Tienen que explicar por qué enseñan como enseñan, por qué evalúan como lo hacen”.

En este sentido, Gutiérrez apunta que todo ello supone habilitar el punto de vista del otro. “El alumno, así le vaya mal, precisa percibir que el criterio que el profesor está utilizando tiene algún grado de lógica y de sentido común, incluso cuando lo deja afuera”, explica, y amplía: “Cuando eso no se puede construir aparece una cuestión de impotencia muy fuerte. ¿Quiénes van a reaccionar con más fuerza ante esa sensación de injusticia? Aquellos que están justamente en riesgo de permanecer en la escuela. Allí es donde se ve la mayor virulencia contra los profesores”.

Sin embargo, y a pesar de estas transformaciones que requieren nuevos posicionamientos y formas de trabajo docentes, el investigador afirma que los profesores carecen de referencias para poder afrontarlas, tanto en el campo de la formación docente, en la producción editorial y académica, como en las políticas estatales aunque en el último tiempo se hayan diseñado “dispositivos orientados por un lado a fortalecer o acompañar las trayectorias de escolarización de los estudiantes, y por el otro a generar ciertas condiciones para el trabajo más colectivo entre los profesores vía las horas

institucionales”.

# ¿Didáctica dónde estás?

Gonzalo Gutiérrez dice que si bien existen “algunos elementos para poder trabajar la cuestión del reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho”; se sigue sin atender otra más específica y que es fuente de fuertes conflictos, como es la enseñanza en la escuela: “¿Cuál es la referencia que tiene un profesor de la secundaria para poder enseñar? Si uno mira las características del nivel, se encuentra con que históricamente esto no se atendió, lo que se hizo fue trabajar sobre la hipótesis de que con una fuerte formación disciplinar se aseguraba una buena enseñanza. Y cuando aparecía un problema en el rendimiento de los alumnos, se lo explicaba a partir de lo que ellos no hacían. Nunca con un interrogante didáctico: cómo se construyen los estudiantes, las actividades, cuáles son los criterios de evaluación, las formas de articular horizontal y verticalmente algunos contenidos trabajados, etc.”. “Esta lógica disciplinar tendió, por un lado, a fragmentar el trabajo entre los profesores y las referencias de estos con respecto a los alumnos. Pero a la vez fortaleció un trabajo muy individualista”, reflexiona.

El investigador señala que los docentes están “teniendo que tramitar muy en soledad la construcción de un saber didáctico que está ausente en muchos ámbitos” y que incluso cuando lo tienen “tampoco lo pueden reconocer como tal, porque que no hay nadie que les pueda decir que esa es la forma adecuada de trabajar”. “Lo que hacen, en realidad, es ensayar; cuando en los ensayos se encuentran con problemas, cuando las formas de trabajo didáctico o de argumentación con los estudiantes son insuficientes para poder construir consenso, se puede observar un repliegue de estos profesores hacia prácticas y modalidades de enseñanza perimidas que son lo único que les dan seguridad y que paralelamente son el caldo de cultivo de nuevo conflictos, porque se asientan en una forma de pensar la autoridad abstraída de las

condiciones en las cuales opera, sin diálogo con los otros”.

En este marco, para Gutiérrez es necesario generar modalidades de trabajo que instalen la enseñanza como una cuestión colectiva y abordar con los educadores el sentido de su tarea: “Que no se restrinja solamente a la labor con los contenidos curriculares, sino con el estar en la escuela: cuando ayudan a los alumnos a organizarse en relación a sus formas de estudio, a moverse con sus compañeros, con los profesores, a ordenarse con el uso de los tiempos, etc., están cumpliendo una función pedagógica, aunque esté invisibilizada y sea percibida como algo que no les corresponde”. De esta manera, se pueden –según plantea– resolver “ciertos puntos conflictivos y paradojas que se generan con las políticas de inclusión, que por momentos parecen estar construyendo cierta injusticia didáctica”. Y explica: “Cuando uno escucha el relato de los profesores, se encuentra que al interior del aula le destinan mucho más tiempo a los chicos que más dificultades tienen. Y ese esfuerzo supone desatender a aquellos alumnos que estaban en condiciones de lograr todo lo esperado por la escuela secundaria. La sensación de impotencia en los docentes frente a estas situaciones, es muy grande: ‘Ni nos va bien con los que tienen más dificultades, ni logramos que los que tienen todas las posibilidades de aprender lo disponible, puedan hacerlo’”.

De allí que no alcance “con decir que todos los chicos estén en la escuela, ni que todos tienen derecho a ser educados; hay que poder avanzar en otras cuestiones”, resume, haciendo referencia a un modelo de transmisión en el que se refleja el “desplazamiento de tres convicciones que operan como soportes necesarios de la inclusión educativa: el aprendizaje como derecho social y político de los sujetos; la enseñanza como dispositivo que debe organizarse para que aquél se produzca y el Estado como responsable de proveer los recursos simbólicos para que las instituciones educativas puedan favorecerlo”.

“Uno de los mayores desafíos es poder construir sentidos solidarios en relación a lo que va pasando con quienes tenemos alrededor”, finaliza

Gutiérrez, en contraposición con aquellos “valores individualistas que de algún modo liberan al Estado, las instituciones y sus adultos de sus responsabilidades en la democratización de los procesos de transmisión escolar e inclusión educativa”.

Etiquetas: escolarización, escuela media, saberes, subjetividad

**Artículo anterior**

**Artículo anterior**



PARA EL AULA

## Vale mil palabras

**Siguiente artículo**

**Siguiente artículo**

ENTREVISTA

## “Tenemos un serio problema con la calidad de la educación”

La revista *Saberes* es una publicación del Ministerio de Educación de Córdoba, destinada a los educadores en actividad, a quienes se están formando para ser docentes y a todos aquellos a quienes les interesan las temáticas educativas contemporáneas. Este canal de comunicación tiene como finalidad que la comunidad educativa pueda participar de los debates pedagógicos existentes, contar con material de consulta frente a las problemáticas que deben afrontar, así como visualizar, de manera integral, las acciones que la cartera educativa está

llevando a cabo en cada una de las áreas del sistema.

## 1 C O M E N T A R I O

# “Efectos secundarios”



**Beatriz Billordo**

AGOSTO 11, 2019 A LAS 1:55

HABRÁ QUE PRGUNTARSE PORQUÉ ELIJO SER PROFESOR Y PARA QUÉ SE REQUIERE UN GRAN DEBATE Y ANALISIS DE CUALES SON MIS DERECHOS Y COMO ARMA CADA GRUPO SOCIAL LASBREGLAS DE CONVIVENCIA RESPETANDO LA PERTENECIABDE CADA GRUPO, EL CERRO DE LAS ROSAS NO PODRÁ TENER LAS MISMAS QUE LAS DEL CENTRO O BARRIO LIBERTADOR Y ESTE CON BARRIO MIRIZZI . VALIOSO EL INFORME DEL QUIPO.

RESPONDER

## D E J Á   U N A   R E S P U E S T A

Introduce aquí tu comentario...

DESCARGÁ EL NÚMERO 25

año **11** número **25** octubre 2020

*Acerca de la escuela remota: desafíos y enseñanzas para mantener el vínculo pedagógico*

*"Jardinizar" la primaria, el planteo del especialista Daniel Brailovsky*

*El Politécnico Córdoba: un nuevo instituto superior para la formación profesional y docente*

# Saberes

Publicación del  
Ministerio de Educación,  
Gobierno de la Provincia  
de Córdoba.



ISSN 2618-3412

La *Revista Saberes* es una Publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

SEGUINOS



**Revista Saberes** | publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Rosario de Santa Fe 650. Tel. 5243000



Desarrollo: Di Pascuale + Paz